

CONSIDERACIONES CIENTÍFICO- DIDACTICAS ACERCA DEL MODELO INTEGRADO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LOS DEPORTES COLECTIVOS

Juan Torres Guerrero

Dto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Los métodos «*tradicionales*» de enseñanza deportiva utilizaban como referencia teórica la anatomía y la biomecánica, descomponiendo la totalidad de la practica deportiva en multitud de gestos técnicos y destrezas complejas, que eran enseñadas a los alumnos/jugadores, apoyándose en un principio de supuesta progresión, en el que con denominaciones mas o menos atractivas tales como, ejercicios de iniciación, ejercicios de asimilación y de culminación, trataban de enseñar tareas de dificultad creciente. Se trataba de una propuesta metodológica de jerarquía vertical, iniciándose con tareas de técnicas básicas, para pasar a practicar otras más complejas.

Estos modelos, hoy sometidos a dura crítica, pueden dar respuesta a aprendizajes concretos de técnicas en deportes individuales (atletismo-saltos, lanzamientos), en deportes de adversario (katas de exhibición) o en determinadas actividades de reproducción de modelos de ejecución en expresión corporal (pasos, giros, evoluciones, coreografías específicas...), pero tienen escasa utilidad en la enseñanza de los juegos deportivos colectivos, dónde el componente táctico-estratégico tiene especial importancia.

Los modelos «*activos*», con todas sus modalidades, han ido apareciendo en los últimos años, siendo distintas aportaciones las que en nuestro país han intentado alejarse de la orientación exclusivamente «técnica», proponiendo a nivel teórico/practico distintas opciones metodológicas con posibilidades de aplicación en el ámbito de la iniciación deportiva (Blázquez, 1986, 1996; Devis y Peiró, 1992; De la Torre, 1997; Santos, Viciano y Delgado, 1996, 1997; García, Fuentes y Damas, 1998; Cárdenas, 2000; Torres, 2001, entre otros).

La mayoría de estas aportaciones tienen la misma idea como sustrato de base, la de progresar en el aprendizaje de la táctica hacia la técnica, es decir en sentido inverso a como se realizaba anteriormente. Se conciben las prácticas deportivas, no como una suma de técnicas organizadas de manera jerárquica, sino como respuestas a problemas que el entorno nos plantea. Estas pedagogías activas ponen el énfasis en las relaciones que se establecen entre el entorno y los elementos puestos en juego.

Estas corrientes se reflejan en el nuevo Sistema Educativo, así la concepción del aprendizaje que aparece en la LOGSE está basada en el constructivismo (el alumno construye su propio conocimiento; su aprendizaje depende del grado de desarrollo y éste a su vez, favorece nuevos aprendizajes) y en el aprendizaje significativo (el alumno relaciona lo que aprende con los conceptos que ya posee y con las experiencias que tiene, y de esta manera da significado al material que es objeto de aprendizaje y construye sus propios conocimientos). Moreno, P. (1997:23).

Así, Gómez-Granell y Coll (1994), consideran que *«el proceso de construcción del conocimiento es un proceso de reestructuración y de reconstrucción, en el cual todo conocimiento nuevo se genera a partir de otros previos y que el sujeto es quien construye su propio conocimiento»*.

En esta Ponencia, nos decantamos claramente por una forma de entender la iniciación deportiva con planteamientos globales, ampliando el campo más allá de las propuestas que se derivan de su aplicación para la competición. Tratamos de concretar lo que significa el *Modelo Integrado* de enseñanza de los deportes colectivos, cuya característica fundamental es la de tener como punto de partida de la enseñanza de los diferentes componentes que conforman el deporte, las acciones en el contexto real del juego, con sus exigencias específicas, que son las que crean a los sujetos que aprenden a buscar y encontrar soluciones en las formas de juego. Y lo exponemos desde una triple perspectiva: en primer lugar exponiendo una fundamentación científica en la que se sustente el modelo teórico de nuestro trabajo, en segundo lugar proponiendo una estructura didáctica que de soporte a esta forma de abordar el proceso de iniciación deportiva y en tercer lugar ofreciendo una organización curricular de lo que podría ser nuestra actuación en la práctica.

Tratamos así mismo, que la exposición de nuestro planteamiento didáctico, ayude a los participantes en el proceso a que puedan elegir sus objetivos: competición, rendimiento, recreación... ofreciendo modelos de enseñanza más abiertos y participativos. Esta toma de decisiones para adoptar un modelo de enseñanza o un modelo de aprendizaje concreto, sin desdeñar otros, procede de mi experiencia personal como profesor/entrenador de voleibol durante treinta años, del aprendizaje recibido de otros (las más de las veces) y de los logros de las investigaciones que han tomado como objeto de estudio la acción deportiva en los últimos años.

Para finalizar esta Introducción, decir que el deporte pretende volver a sus raíces. El proceso de «ludificación social» en el que nos encontramos inmersos ha

hecho mella en el deporte. El deporte, es pues, en su más amplia concepción, escuela de valores útiles para afrontar los retos de la vida diaria. Concepción que puede parecer muy idealista, pero de la que no conviene olvidarse.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL MODELO INTEGRADO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS DEPORTES COLECTIVOS

2.1. Concepto de Aprendizaje & Entrenamiento Integrado

Aclararíamos en primer lugar lo que entendemos por *Modelo o Modelos Integrados* de enseñanza deportiva, considerando como tales aquellos que tratan de que todos los elementos que conforman el contenido del deporte, esto es, los elementos técnicos, tácticos, físicos y psicológicos, aparezcan integrados dentro de cada tarea de enseñanza-aprendizaje, y por tanto estos componentes deben ser entendidos como complementos que están relacionados entre sí de manera yuxtapuesta, formando un todo global. Todo movimiento por simple que nos pueda parecer, requiere siempre de la participación de todas y cada una de las estructuras y sistemas motrices. No olvidemos que el primer principio del entrenamiento es el de la Unidad Funcional, *“el cuerpo es un todo y el todo es mas que la suma de las partes”*.

Este concepto de globalidad, lo entiende Cárdenas (2000:107) como *“el que permite que las capacidades de los sujetos se unan para la realización de acciones motrices específicas, manifestando toda la potencialidad del deportista y no parte de ella”*.

En palabras de Pino y Moreno (1994:13), consideran que *“la preparación integral físico-técnico-táctica-psicológica consiste en favorecer el desarrollo de dichas capacidades en el contexto en el que intervendrán en competición”*.

Abundando en los conceptos anteriores Chiroso (1996) entiende que *“si la competición integra numerosos factores que afectan al rendimiento, el proceso de entrenamiento debe responder a tales exigencias y presentar un modelo que integre tales aspectos de forma simultánea”*.

2.2. Bases teóricas del Modelo Integrado

2.2.1. La integración de todos los componentes del juego deportivo

Los deportes colectivos son ante todo juegos. Por ello, hay que acudir a las raíces del deporte para llegar a la solución de los problemas que su practica comporta.

Blázquez (1999:275), considera que *“las practicas deben ser presentadas de manera que se respete la globalidad de la acción, de forma que los elementos aprendidos de forma analítica encuentren sentido dentro de la practica real. En este*

sentido, es normal que los docentes modifiquen algunos aspectos de la practica para adaptarla a las posibilidades de los principiantes, en ese caso, es necesario que se respete en todo momento la lógica de esa practica, si no puede quedar alterado todo el proceso”.

Esta manera de entender la iniciación deportiva, trata de contemplar el aprendizaje deportivo desde un punto de vista integrador, dónde el deporte cobra sentido en el propio contexto de juego, y dónde el alumno va a ir adquiriendo las nociones básicas a través del juego técnico-táctico con los tintes físicos y psicológicos que solicitemos, a partir de las normas que rijan las propias tareas de enseñanza-aprendizaje. (Viciana, 1998:36).

Partiendo de estas concepciones, los procesos de enseñanza-aprendizaje aplicados a los deportes colectivos y teniendo siempre presente sus elementos estructurales (espacio, tiempo, compañeros, ...) generan múltiples posibilidades de acción en las que se plantean situaciones de aprendizaje, se elaboran estrategias y se exige la toma de decisiones en función de múltiples opciones, favoreciendo con ello la posibilidad de elección y en consecuencia la libertad de acción.

Dentro de cada componente (físico, técnico, táctico, psicológico) debemos de distinguir la triple dimensión/ámbito de los contenidos procedimentales (hacer, saber hacer), conceptuales (saber por que y para qué hacer) y actitudinales (querer hacer, querer ser) dependiendo del contenido principal de cada componente, así se pondrá el énfasis en mayor o menor medida en cada uno de ellos.

2.2.2. Vinculación de los contenidos a enseñar con la Educación Física Básica

Bajo un modelo procesual, basado en las experiencias motrices anteriores, cobra especial relevancia las actividades que los niños hayan realizado o pudiesen realizar vinculadas con los contenidos de la Educación Física Básica, como la disciplina que respetando las características evolutivas de los alumnos, facilita el desarrollo motor, psíquico, afectivo y social y crea las bases para la construcción de habilidades mas complejas.

Hay que diferenciar entre los alumnos que poseen un amplio caudal de habilidades y destrezas básicas y genéricas que se pueden transferir, y los alumnos que llegan a la adolescencia o a la edad adulta con escasa experiencia en habilidades. En el mejor de los casos, estos últimos deberán recurrir a la mayoría de los procesos lentos del aprendizaje infantil de las destrezas motrices.

El adolescente que ha tenido experiencia en una variedad de actividades físicas vigorosas durante sus años infantiles (lanzar, golpear, agarrar...) habrá desarrollado también una gran cantidad de adaptabilidad.

A medida que la destreza alcanza niveles superiores, se generaliza, es decir, se adapta a la diversidad de medios, a la variación de los materiales, a las distintas superficies de juego, a condiciones cambiantes...

Incluso para los que defienden un paradigma de enseñanza más basado en la técnica, hay que indicar que difícilmente podría un alumno-jugador aprender a “tocar de dedos” correctamente (habilidad específica) si no tiene una percepción espacial buena, coordinación y equilibrio imprescindibles para realizar esta actividad y que hay que trabajar durante el desarrollo evolutivo.

Se trata en nuestra propuesta de vincular las habilidades específicas a la corporalidad, espacialidad, temporalidad, habilidades básicas, habilidades genéricas y a las cualidades coordinativas.

2.2.3. *El Juego como procedimiento metodológico*

El contenido más global que podemos ofrecer dentro de las actividades físicas, es el juego.

Algunas razones para fundamentar nuestra propuesta metodológica sobre su utilización, pueden ser las que siguen:

- El juego es una actividad intrínsecamente motivadora y por consiguiente facilita el acercamiento natural a la práctica normalizada del deporte.
- La actividad lúdica se ajusta a los intereses de los alumnos y alumnas y evoluciona en función de ellos.
- El juego constituye, especialmente en los primeros años del aprendizaje motor, el eje en torno al cual deben girar las actividades motrices.
- Mediante la práctica lúdica se perfeccionan diferentes destrezas y habilidades consideradas como básicas en un proceso que atiende a la evolución de los alumnos.
- En el juego intervienen componentes fundamentales de dominio y organización espacio-temporal, y por consiguiente, su práctica contribuye a la adquisición de conceptos y estrategias relacionadas con esas dos nociones básicas.
- El desarrollo físico se realiza en gran parte sobre la base de juegos y actividades compartidas con otros.
- Es una determinada forma de conocer hechos y situaciones del entorno social y cultural.
- Existe en el juego una respuesta a diferentes situaciones vivenciales del alumno.
- Las características propias de la enseñanza en niños y jóvenes aconsejan un tratamiento global que debe buscar la integración del mayor número de aspectos posibles recogidos dentro de los diferentes contenidos, relacionando conocimientos, procedimientos y actitudes.
- Garantiza la participación de todos los alumnos en un clima de relación saludable.
- Su práctica habitual debe desarrollar en los alumnos actitudes y hábitos de tipo cooperativo y social, basadas en la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la aceptación de las normas de convivencia.

- La practica motriz, entendida en un amplio sentido lúdico, potencia las relaciones e interacciones con los demás en un marco de participación e integración.
- Implica el suscitar en los alumnos análisis reflexivos en torno a las posibles situaciones que puedan producirse en la practica de los deportes colectivos. (Torres, J. 1999: 80 y ss.)

2.2.4. La Reflexión acción de nuestros alumnos/jugadores

El alumno debe ser el principal agente de su formación. Esta premisa se puede olvidar con frecuencia porque se confunde educación con adiestramiento. Se hace necesario que el alumno participe y comparta las decisiones, que descubra por si mismo las cosas y vivencie personalmente las consecuencias de sus descubrimientos.

Los alumnos deben conocer el significado y lo que implica cada uno de los aspectos sobre los que queremos opinen y se involucren. En el Modelo Integrado, los aspectos contextuales crean unas demandas o exigencias problemáticas de juego que deben solucionarse de una manera reflexiva. Ello, ayudará a los alumnos/jugadores a reconocer los problemas, a identificar y generar sus propias soluciones y a elegir las mejores entre ellas, de esta manera comprenderán de que va el juego, esto es, comprenderán la naturaleza del juego deportivo y los aspectos tácticos básicos implicados. (Blázquez, 1999:339)

La reflexión sobre la practica realizada, permite la introspección y el conocimiento que el alumno tiene de su propia actividad, centrando su atención sobre lo realizado y pudiendo emitir juicios que podrán ser utilizados para las próximas practicas. En palabras de Blázquez (1999:260) *“una pedagogía dirigida y encaminada a la reflexión de la situación motriz y su lógica interna puede darnos la clave para abordar la enseñanza deportiva con la seguridad de estar colaborando al desarrollo de la inteligencia motriz y capacitando al educando para ser un deportista inteligente dentro de su propia práctica”*.

2.2.5. La Educación en Valores como guía de todos los elementos del proceso

El ámbito de las actividades deportivas y el contenido pedagógico que consideramos como primera característica que genera su practica, especialmente grupal, aunque también individual, es un ámbito que potencialmente contribuye a la educación integral de la persona de forma singular. La singularidad consiste en que inciden en las dimensiones cognitivas y emocionales como pocos otros ámbitos y practicas. El carácter en parte lúdico, pero en parte también de compromiso y proyecto comunitario que supone la practica de actividades deportivas, es una de sus características singulares. El nivel de perseverancia y constancia que tales practicas re-

quieren si su planificación y desarrollo gozan del rigor y seriedad necesarios, promueven niveles de autorresponsabilidad y de proactividad especialmente deseables en nuestra sociedad y en nuestra época. (Martínez, M. y Buxarrait, M, R. 2001:6)

El deporte constituye un entorno relevante para el desarrollo psicosocial del niño, tal y como han observado, entre otros, Linaza y Maldonado (1987) y Boixadós y cols. (1998). La practica deportiva posibilita interacciones sociales con otros jóvenes y con adultos. Los jóvenes deportistas aprenden competencias interpersonales, como el liderazgo para trabajar en equipo y lograr un mejor rendimiento, que pueden favorecer su desarrollo y autonomía en otras áreas de su vida personal, tal y como destacan Dias, Cruz y Danish (2000).

Asimismo el entorno deportivo ayuda al desarrollo moral de los participantes cuando el deporte se juega con unas reglas y, además, se sigue el espíritu del reglamento con una actitud de fairplay (Cruz y cols. 1996). Sin embargo hay que indicar que la practica deportiva en los jóvenes también pueden comportar desventajas, tal y como señalan Lee (1993), Martens (1993) y Weis (1993). Así, cuando se forman equipos y se copia miméticamente el modelo de deporte profesional, este tipo de deporte responde mas a intereses de los adultos que de los propios niños. (Giroly, 1993).

Por otra parte, el desarrollo de valores morales de jóvenes deportistas se debilita cuando observan conductas antideportivas de deportistas profesionales, directivos, entrenadores, que por medio de conductas no éticas intentan conseguir la victoria a cualquier precio.

En los últimos años se han iniciado una serie de investigaciones sobre valores, actitudes y conductas relacionadas con el fairplay y la deportividad en deportistas jóvenes, para comprobar los efectos de la practica competitiva en el proceso de socialización de los deportistas. (Cruz, J. y cols. 2001:6)

3. FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA DEL MODELO INTEGRADO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS DEPORTES COLECTIVOS

3.1. El Papel de la Investigación

Estudios de campo y de laboratorio han ido realizándose con el objeto de investigar en deporte. Investigaciones que vienen en ayuda de los profesores y de los entrenadores. Los estudios de laboratorio permiten un mayor control de los sujetos y de las condiciones de investigación, pero resultan bastante artificiales, a esto le podemos denominar investigación básica. Por otra parte las investigaciones de campo (sobre el terreno), llevadas a cabo en nuestros gimnasios, pistas y campos de juego, tienden a llevar la investigación practica con vistas a su aplicación en un contexto concreto (*investigación-acción*). A pesar de que los profesores y entrenado-

res solemos decantarnos por la segunda forma de investigar, no debemos desdeñar el valor de la primera, que pone las bases teóricas y conceptuales para su aplicación en la práctica.

En los últimos diez años han proliferado las investigaciones relacionadas con los deportes colectivos, más de una veintena de tesis doctorales se han leído en este período, amén de las que en este momento están en elaboración, lo que da una idea del dinamismo de este objeto de estudio. Además de este tipo de investigaciones se han realizado diversos trabajos de menor envergadura, pero sin duda todos ellos de gran ayuda para los profesores-entrenadores.

Como estudio precursor del Modelo Integrado de enseñanza-aprendizaje en deportes colectivos, debe ocupar un lugar privilegiado las aportaciones que el Dr. Santos del Campo nos presentó en las Jornadas Técnicas de Voleibol (Granada, 1992) organizadas por la Real Federación Española de este deporte, en la que nos expuso las bases de lo que en el futuro sería el modelo integrado referido a voleibol, como la manera más común de enseñar este deporte en nuestra Comunidad y en otros contextos.

Partiendo de las ideas expuestas por Santos (1992), se publica el Manual de Preparador de Minivoley (Torres y Morente, 1993), en el que se recogen las principales propuestas del Modelo Integrado en su aplicación a la enseñanza de niños y niñas entre los 8 y los 12 años.

A nivel general, quisiera destacar algunos temas de investigación sobre los deportes colectivos y que en toda o en cierta medida abordan el modelo integrado de enseñanza-aprendizaje y que se concretan en trabajos que han representado una gran utilidad para asentar nuestros principios, tanto teóricos como prácticos.

• **Investigaciones sobre perspectiva integrada:**

- Santos, Viciano y Delgado (1996), presentan con el título "Voleibol", toda una fundamentación y aplicación didáctica del modelo integrado de enseñanza-aprendizaje.
- Ávila y Chiroso (1997) en balonmano, sobre modificación de los elementos estructurales.
- Viciano, Santos, Ureña, Palou y Moreno (1998) en voleibol. Aplicación de Unidades Didácticas con contenido integrado.
- Cepero y Rojas (1998) en baloncesto, sobre elementos integrados en el entrenamiento.
- Sánchez Gómez (1998). La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos: aportaciones a la Educación Física.
- Investigaciones sobre análisis comparativo de modelos de enseñanza:
- López Jiménez; Vicente de Haro y otros (1998) sobre El método psicomotor inductivo complemento del modelo integrado en el aprendizaje de la técnica en los juegos deportivos.

- Iniciación deportiva en la escuela. Incidencia de diferentes metodologías de enseñanza
- García Herrera, Fuentes y otros (1998) sobre la enseñanza comprensiva de los juegos deportivos en Educación Física. Una aplicación al balonmano, voleibol y tenis.
- Romero Granados (2000), sobre la incidencia de dos programas sobre el aprendizaje del voleibol con estudiantes universitarios.
- Méndez Giménez (2000), sobre análisis comparativo de técnicas de enseñanza en la iniciación al "floorball" patines.
- Valle, I. (2002), sobre comparaciones entre unidades didácticas tradicionales y unidades didácticas integradas en la modalidad de baloncesto con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.

• **Investigaciones sobre el papel de la evaluación en el aprendizaje de los juegos deportivos:**

- Torres, Moreno y Rivera (1997), sobre la construcción de tareas de evaluación para los deportes colectivos.
- Morcillo, Villalobos y Jiménez Armiñana (1997), sobre Propuestas de evaluación basada en la observación de situaciones globales en deportes de equipo.
- Castejón, Aguado, Rincón, Ruiz, y otros (1998), sobre la evaluación de la transferencia en la solución táctica en dos deportes colectivos.

• **Investigaciones sobre la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje:**

- Moreno Arroyo (1997). Cómo hacer que los alumnos/as participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los deportes.
- Cárdenas, Conde y otros (1999). Análisis de los efectos de un entrenamiento perceptivo motor en la mejora de las habilidades motrices visuales durante la primera fase sensible de la etapa de iniciación deportiva.
- Cárdenas (2000), sobre el Entrenamiento Integrado de las habilidades visuales en la iniciación deportiva.

3.2. El Modelo de Aprendizaje

En la actualidad no se acostumbra a pensar sobre los procesos que hacen posible la adquisición de las habilidades y destrezas en función de una respuesta específica ante un estímulo específico con la antigua base asociacionista, aunque desde luego siempre sin menospreciar estas teorías más antiguas que han sido la base de las actuales teorías del aprendizaje y con aportaciones que aún en la actualidad son plenamente aprovechables en determinadas situaciones de aprendizaje. (González y Torres, 1994:156)

Las teorías sobre el aprendizaje contribuyen al entendimiento de las conductas de las personas, y tratan de explicar el aprendizaje motor, siendo las mismas que desde el punto de vista psicológico intentan explicar los procesos de aprendizaje. En la actualidad los modelos cognitivos (adaptativos), que aunque entre ellos existan diferencias de interpretación del proceso de aprendizaje, básicamente todas ellas están de acuerdo en considerar que el desarrollo humano es un fenómeno continuo en el que subyacen una serie de fases: un estímulo, que activa un proceso neurofisiológico, que genera una conducta (respuesta).

Singer (1986:30) clasifica las teorías que conforman los modelos cognitivos (adaptativos), en:

- Teoría del Tratamiento de la Información.
- Teoría Cibernética del aprendizaje.
- Teoría del Control Jerárquico.

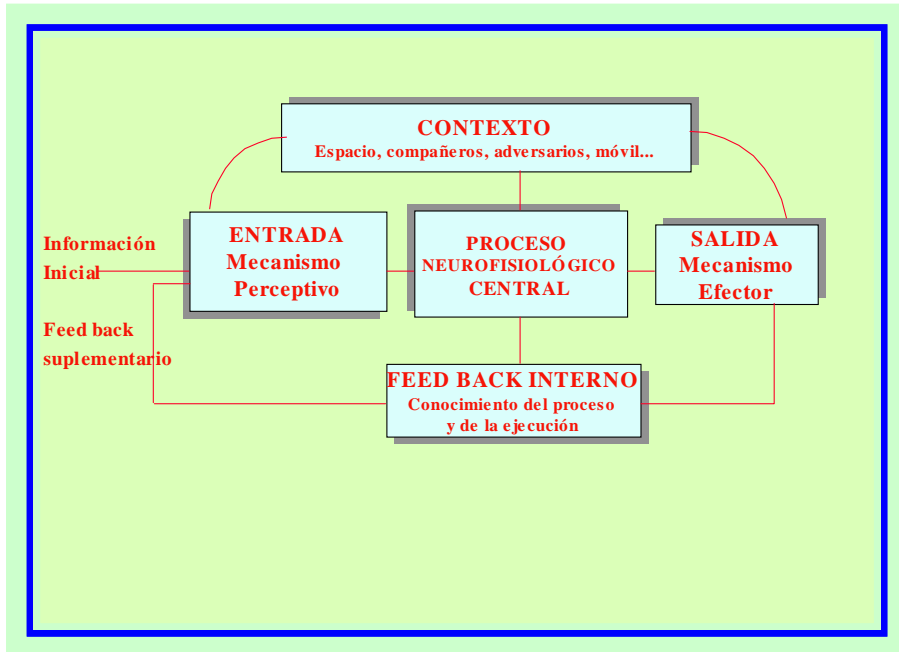
De estos Modelos podemos resaltar y utilizar aquellos elementos que se adaptan mejor a nuestras creencias, experiencias y conocimientos que conforman nuestra manera de entender el proceso de aprendizaje, pudiendo crear nuestro propio modelo que nos de una respuesta satisfactoria a las preguntas de ¿cómo se aprende mas y mejor?, ¿que hace que los cambios en las conductas motoras sean mas permanentes?, ¿como ayudar a nuestros alumnos-jugadores a construir sus conocimientos?. Una integración de los mas significativo del Procesamiento de la Información, de la Cibernética y del Modelo de Control jerárquico, constituye una entrada lógica para la identificación de los procesos y mecanismos mas importantes en el sistema de comportamiento humano.

En nuestro Modelo, hemos elegido lo mas sobresaliente de la **Teoría del Procesamiento de la Información**, que está a nuestro entender en el Mecanismo de Entrada (recepción por los sentidos), en la transmisión de la información y en las actividades del proceso neurofisiológico central (la capacidad del canal de cada persona, papel de la percepción, de la memoria y de la toma de decisiones). (Welford, 1976; Singer, 1986:31 y González, 1994:156).

De la **Teoría Cibernética**, hemos elegido el papel importante que se le otorga a la retroalimentación, junto con los de autorregulación y autoinstrucción. Con estas conceptos se trata de demostrar que los alumnos-jugadores pueden ejercer un gran control sobre las circunstancias que rodean la adquisición de las habilidades. Hay muchas formas mediante las cuales el interesado puede dirigir y regular su propia actividad. (Singer, 1986:32 y González, 1994:157)

Del **Modelo del Control Jerárquico** hemos considerado como mas relevante el reforzamiento del papel de los procesos centrales controlando y dirigiendo el movimiento, es decir la toma de decisiones. La clave está en saber tomar decisiones acerca de que patrones y esquemas son los adecuados para efectuar la respuesta. La respuesta vendrá dada en función de un *control jerárquico*, en el cual se ordenan de menos a mayor entidad: programas motores, patrones motores y esquemas básicos de movimiento, que son la base de nuestras progresiones didácticas.

No debemos olvidar que las situaciones de aprendizaje deben propiciar acciones creativas, conectadas con el medio y vivenciadas, y esto lo proporciona una adecuada práctica deportiva.



Las actividades deportivas suponen situaciones cambiantes que se enriquecen en función del tiempo dedicado. Cuanta mayor dedicación tengan los alumnos y alumnas para la práctica de actividades físicas y deportivas dentro de planificados y organizados tiempos pedagógicos, supondrá un mayor enriquecimiento de esquemas concebidos a través de experiencias, más posibilidades de investigación y unas relaciones más fluidas con los demás. Todo ello, en beneficio de un desarrollo que integra educación y cultura en una experiencia personal progresiva.

3.3. El Modelo de Enseñanza

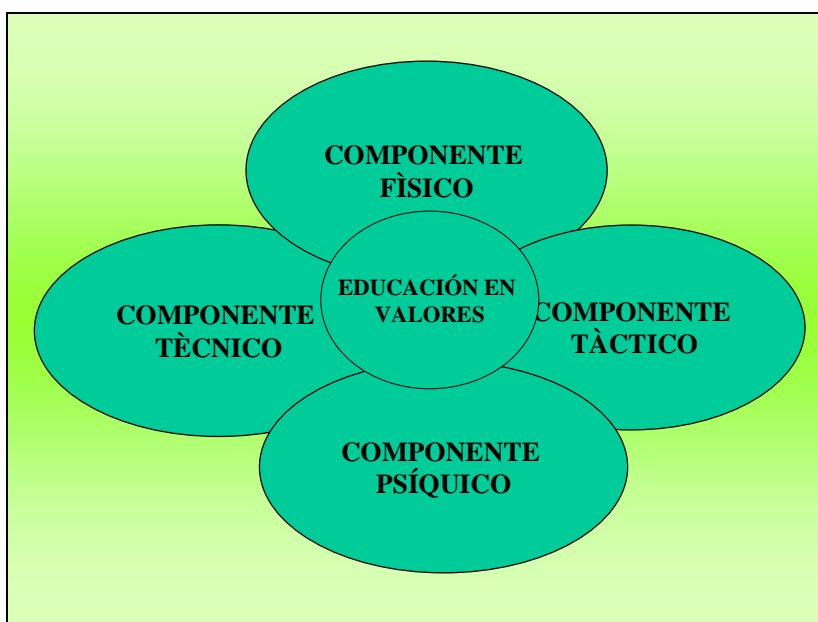
En correspondencia con el Modelo de Aprendizaje que propugnamos, ha de estar el Modelo de Enseñanza que apliquemos.

Como indicábamos en la Introducción de esta Ponencia, los nuevos modelos de enseñanza del deporte destacan la importancia de la táctica y la estrategia deportiva que aparecen dentro de los contextos de juego (Búnker y Thorpe, 1982). Ayudar a los alumnos-jugadores a reconocer los problemas, a identificar y generar sus propias soluciones y a elegir las mejores. De esta manera pueden construir la anticipación necesaria que les permita un cierto control de la posición y ganar el tiempo necesario

para elegir la decisión adecuada. Es la mejor forma de que los alumnos discriminen y sean responsables del juego. Sin embargo, para conseguir todo esto los participantes deben comprender de *que va el juego*, esto es, *comprender* la naturaleza del juego deportivo y los principios tácticos implicados. Este enfoque es conocido como «*enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos*». (Devis, 1997:198)

Hernández Moreno (1994), considera que «*un jugador que efectúa un gesto técnico en el transcurso de un encuentro, lo hace siempre en función del contexto*», será la técnica la que estará al servicio del jugador y del propio juego.

Esta nueva concepción de la técnica provoca el verdadero cambio en el enfoque metodológico de los modelos «activos», al considerar como unidad central del aprendizaje deportivo, no el gesto técnico aislado y sobredimensionado, sino el propio contexto global del juego una secuencia significativa de éste. (De la Torre, 1996: 126)



Pero no sólo se trata de integrar la técnica y la táctica, sino como hemos comentado en apartados anteriores, se trata de integrar el resto de los componentes de la iniciación deportiva/entrenamiento deportivo (la mejora de la condición física y la preparación psicológica para afrontar el aprendizaje y la competición).

3.3.1. En el primer Nivel de concreción del proceso de enseñanza

Para una mayor clarificación del modelo, vamos a utilizar como ejemplo en los diferentes niveles de concreción el deporte voleibol.

En un primer nivel de concreción, el modelo procesual de enseñanza que estamos protagonizando se presenta en cinco etapas complementarias:

Primera Fase: Genérica (trabajo de las capacidades y habilidades básicas y genéricas).

Segunda Fase: Iniciación deportiva por el juego.

Tercera Fase: Iniciación Deportiva específica.

Cuarta Fase: Formación del jugador.

Quinta Fase: Etapa de competiciones.

NUESTRO MODELO DE ENSEÑANZA Primer Nivel de Concreción					
FASE	OBJETIVO	RESUMEN DE CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	METODOLOGÍA	RESULTANTE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1ª Genérica	Conocer y valorar su cuerpo como medio de exploración y disfrute	Juegos de Corporalidad, espacialidad, temporalidad, habilidades y coordinaciones básicas.	Juegos Motrices genéricos	Desarrollo de las capacidades perceptivo motrices, coordinativas y habilidades básicas y genéricas	Comprobación mediante procedimientos objetivos y subjetivos
2ª Iniciación por el Juego	Motivar Crear el placer por el juego	Juegos cooperativos y competitivos variados	1 x 1 2 x 2	Desarrollo motriz Aprendizaje de técnica y táctica básica	Comprobación mediante procedimientos objetivos y subjetivos
3ª Iniciación Deportiva Específica	Crear bases técnico-tácticas y físico-psíquicas	Ejercicios técnico-tácticos Juegos, formas jugadas y competiciones variadas	1 x 1 ; 2 x 2 3 x 3 ; 4 x 4 5 x 5 ; 6 x 6	Mejora de los componentes técnico-táctico.. físico-psíquico..	Comprobación mediante procedimientos objetivos y subjetivos
4ª Formación y Perfeccionamiento deportivo	Desarrollar y Perfeccionar bases técnico-tácticas y físico-psíquicas	Ejercicios integrados en el Juego real.	Todos hasta el nivel máximo de jugadores (5x5; 6x6; 7x7...)	Aplicación en el juego real	Comprobación mediante procedimientos objetivos y subjetivos
5ª Competición y rendimiento	Formar jugadores	Entrenamiento de rendimiento Ejercicios integrados	Todos hasta el nivel máximo de jugadores (5x5; 6x6; 7x7...)	Mejora en la competición	Comprobación mediante procedimientos objetivos y subjetivos

Fuente: Adaptado de Santos, Viciano y Delgado (1996).

3.3.2. En el Segundo Nivel de Concreción del proceso de enseñanza

En un segundo nivel de concreción y a título de ejemplificación, os presentamos el modelo de enseñanza de la Tercera Fase: Iniciación Deportiva Específica aplicada a Voleibol.

SEGUNDO NIVEL DE CONCRECIÓN

3º FASE INICIACIÓN TÉCNICA (Iniciación Deportiva Específica)

FASE	OBJETIVO	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	METODOLOGÍA Juegos Básicos	EVALUACIÓN
3ª Iniciación Deportiva Específica	Crear bases técnico-tácticas y físico-psíquicas.	Ejercicios técnico-tácticos Juegos. Formas jugadas y competiciones variadas Rescate de algunas estrategias analíticas	1 x 1 ; 2 x 2 3 x 3 ; 4 x 4 5 x 5 : 6 x 6	Comprobación mediante procedimientos objetivos y subjetivos
Revisión Adquisición Reflexión Estabilización Aplicación Reflexión	Favorecer el desarrollo de elementos físico-técnico-tácticos-psíquicos en contextos de acciones combinadas	Ejercicios combinados Complejos fundamentales Juegos real modificado Juegos de control Juegos de Preparación Juego real	1 x 1; 2 x 2; 3 x 3 3 x 3 ; 4 x 4+1 4 x 4; 5 x 5+1 5 x 5 : 6 x 6 y otras variantes	- Cuaderno del alumno - Escala de actitud - Registro de acontecimientos -Sistemas terminales

Fuente: Adaptado de Santos, Viciano, Delgado (1996) y Ureña (2000).

3.3.3. En el Tercer Nivel de Concreción del proceso de enseñanza

En un tercer nivel de concreción (Unidades Didácticas y sus sesiones), el modelo tendría una organización como sigue:

- *Introducimos*. Informamos. Calentamos.
- *Revisamos* a propuesta del profesor-entrenador.
- *Adquirimos* a propuesta del entrenador.
- *Reflexionamos* conjuntamente.
- *Revisamos* a propuesta de los jugadores.
- *Estabilizamos* a propuesta del entrenador.
- *Corregimos* a propuesta del entrenador y jugadores.
- *Aplicamos* a propuesta de la creatividad de los jugadores.
- *Reflexionamos* conjuntamente.
- *Recuperamos* proponemos para la siguiente sesión.

3.4. *Diseño de Situaciones Pedagógicas & Tareas de enseñanza & entrenamiento integradas*

Una vez diseñado el proceso de enseñanza en sus diferentes niveles de concreción, viene el “momento de la verdad”, es decir, el diseño de las situaciones pedagógicas o tareas de enseñanza-aprendizaje que cumplan los requisitos de inte-

gar el mayor numero posible de habilidades, capacidades y cualidades implicadas en la practica del deporte elegido. Para el diseño de estas tareas, se precisa que el entrenador/profesor tenga amplios conocimientos de los siguientes aspectos:

- Conocimiento de los fenómenos biológicos de adaptación orgánica al ejercicio.
- Conocimiento de los factores de la dinámica de los esfuerzos.
- Conocimiento de los fenómenos de la transferencia en el entrenamiento & aprendizaje.
- Conocimiento profundo del perfil descriptivo de la actividad deportiva (de todos y cada uno de los componentes que conforman el rendimiento deportivo: físico, técnico, táctico y psíquico).

3.4.1. Conocimientos previos

Es preciso el conocimiento de los fenómenos de adaptación orgánica a los excitantes de índole psicofísica. La adaptación entendida como *«la especial capacidad de los seres vivos para mantener un equilibrio constante de sus funciones ante las exigencias de los estímulos que constantemente inciden en ellos gracias a las modificaciones funcionales que se producen en cada uno de sus órganos y sistemas»*. (Alvarez del Villar, A. En Torres 1996 a:24 y ss.). En resumen que desde un punto de vista biológico, la adaptación consiste en determinadas transformaciones que se operan en un organismo viviente con la finalidad de *«acomodarlo»* a un medio diferente al suyo.

Las investigaciones han demostrado que el aumento de las capacidades de los individuos son un caso particular de adaptación al aumento del excitante. Este aumento viene dado por el volumen, la intensidad y la complejidad de la carga.

Las adaptaciones del organismo a los esfuerzos se manifiestan a través de las adaptaciones de los sistemas de dirección, alimentación y movimiento. Por ello, se hace imprescindible el conocer las adaptaciones específicas de cada especialidad para trabajar con base a los esfuerzos que estas requieren.

El **Conocimiento de los factores de la dinámica de los esfuerzos** se hace preciso para que los entrenadores/profesores conozcan que la relación que existe entre la capacidad de esfuerzo del organismo y los estímulos (actividad psicofísica), en la seguridad de que este conocimiento nos llevará a considerar que, utilizando estímulos adecuados a las peculiaridades de cada persona, se producirá, dentro de un tiempo, el salto cualitativo, de la adaptación de su organismo a un estadio más elevado. Es decir, a una mejora de sus niveles en los distintos componentes del entrenamiento. Pero para que ello sea posible, hay que dimensionar muy bien el estímulo.

Los factores a tener en cuenta al dimensionar los estímulos psico-físicos-técnico-tácticos son de manera general:

- La Intensidad.
- El Volumen.
 - La Duración.
 - La Frecuencia.
- La Progresión.
- La individualización de las cargas de trabajo.

El fenómeno de **la transferencia del aprendizaje & entrenamiento** hace referencia de forma general a que el aprendizaje de un hábito anterior facilita el aprendizaje de los siguientes.

En el plano de los factores del rendimiento (cuantitativos) de la condición física, Vinuesa y Coll (1984, en Torres, 1996 a:40), hablan del principio de la relación, considerando “*que las cualidades están relacionadas entre sí de tal forma que al iniciar el entrenamiento físico, todas las cualidades físicas se benefician de la actividad. Sin embargo una vez superada esta primera fase y al ser el entrenamiento más específico, esta relación se convierte según los casos en favorable, desfavorable o indiferente, según la especialidad deportiva*”.

Álvarez del Villar (1985, en Torres, 1996 a:44), entiende «*que el adiestramiento para la mejora de un factor mejorará la posibilidad de realización de otros factores siempre y cuando los ejercicios que se realicen tengan relación con la especialidad que se practica*”. Esta influencia, al igual que los aprendizajes motrices puede ser positiva, negativa o neutra.

Respecto al conocimiento que los profesores/entrenadores deben tener del **perfil descriptivo** de su deporte, este debe de ser profundo y atendiendo a todos los componentes, para poder poner énfasis durante el proceso de entrenamiento integrado en todos y cada uno de los factores que lo integran, teniendo siempre presente los objetivos principales, pero no obviando el desarrollo del resto de los elementos.

3.4.2. *Diseño práctico de Situaciones Pedagógicas & Tareas integradas*

Una situación pedagógica es una organización didáctica que prevé el profesor/entrenador en base a una o mas tareas motrices vinculadas a un objetivo y que finalmente se definen en el contexto. Jiménez y col. (1999:779), aclaran que se trata de “*una organización didáctica, porque es una decisión entre otras y comporta un orden didáctico; que prevé el profesor o el técnico deportivo, porque dependen del alumno/a mas que de la habilidad deportiva; de la tarea motriz, porque se presentan las condiciones de lo que hay que hacer y/o el objetivo de lo que se ha de lograr y; por ultimo, el contexto representa el entorno en el que se desarrolla la tarea motriz, siendo el contexto el que incorpora la significación, que se manifiesta en la motricidad del agente*”.

Dando por supuesto que las premisas expresadas con anterioridad se cumplen, los profesores/entrenadores están en condiciones de diseñar tareas de entrenamiento integrado o situaciones pedagógicas (pueden integrar mas de una tarea motriz), para ello pueden seguir las orientaciones que se exponen a continuación:

1) Explicitar el objetivo principal que de forma global queremos conseguir. Se trata de precisar cual es el fin primordial que queremos alcanzar con la tarea a diseñar, que deberá estar en consonancia con los objetivos de la sesión de aprendizaje & entrenamiento, en función del período de iniciación deportiva que nos encontremos, del nivel de nuestros jugadores, del tiempo disponible y de los recursos e instalaciones que dispongamos.

2) Seleccionar el componente que queremos desarrollar de manera preferente con cada situación pedagógica. Aunque nuestra pretensión sea que el mayor número de componentes estén representado en cada tarea, hay que precisar cual es el fundamental de la misma (si físico, si técnico-táctico, ...). Priorizaremos por tanto un componente sobre el resto, teniendo en cuenta por supuesto todos ellos.

3) La tarea debe suponer un reto para los participantes, ello mantendrá la motivación y el aspecto dinámico del trabajo, tan interesante en las edades de iniciación deportiva. En la propuesta que hagamos incluiremos cuestiones tales como ¿Seréis capaces de?, ¿Cuántas formas encontráis de...?

4) Predeterminar la carga de trabajo global y particular, en función de los roles y sub-roles que cada uno de los participantes en la tarea les va a tocar desempeñar. A nivel teórico parece que todas las actividades que diseñemos serán posibles de llevar a la practica, pero en el transcurso de la misma comprobaremos como a veces hay mucha distancia entre ambos aspectos. Tener previsto alternativas respecto a la participación de los jugadores sin desvirtuar el objetivo principal de la tarea.

5) Tener previsto para el desarrollo de las tareas procedimientos de evaluación, que detecten errores y deficiencias en nuestro diseño o en la ejecución de los alumnos/jugadores. Esto nos permitirá poco a poco ir teniendo un amplio repertorio de tareas que sabemos que a nivel general de grupos pueden funcionar y conseguir los objetivos propuestos.

6) Si durante el transcurso de la ejecución de la tarea vemos que no funciona como pretendíamos, modificar la misma, bien con una alternativa prevista o mejor solicitándoles a los jugadores variantes que harían para que el diseño se adecue a los objetivos. A veces los errores que apreciamos no son tales, sino dificultades en el proceso de aprendizaje, inherentes al mismo y podemos aprovechar estas situaciones para corregir y aumentar los niveles de motivación de los participantes.

De las consideraciones anteriores se desprende que el Modelo Integrado puede presentar en su aplicación innumerables ventajas sobre los procedimientos tradicionales de enseñanza deportiva, pero también hay que decir que después de nuestras experiencias y las de compañeros/as de nuestro Grupo de Investigación HUM-727, podemos señalar algunos inconvenientes encontrados en su aplicación.

Como aspectos favorables y que sin duda superan a los desfavorables, caben señalar:

- La motivación está asegurada por el componente lúdico y dinámico de las tareas. No olvidemos que la motivación es el elemento clave del aprendizaje.
- Las tareas integradas permiten aproximarse a las situaciones reales de juego desde las primeras fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La transferencia del aprendizaje a las situaciones reales de la competición es siempre en sentido positivo.
- El desarrollo de la condición física general está asegurado por la implicación de la mayoría de las zonas corporales en la ejecución de las tareas.
- La mayoría de las cualidades físicas específicas solicitadas en el perfil del deporte se ponen de manifiesto por la similitud y globalidad de las tareas.
- La capacidad de atención selectiva a los estímulos relevantes presentes en el juego se adecua a la situación real de juego (móvil, adversarios, compañeros, espacio...).
- Posibilita la comprensión táctico-estratégica del desarrollo del deporte que estamos trabajando.
- Permite distribuir la carga total de la tarea entre todos los jugadores, si el diseño establece la participación alternativa de todos los participantes.

Como argumentos desfavorables se señalan los que siguen:

- Exige al entrenador un conocimiento profundo previo, sobre todos los factores que determinan el rendimiento y de las exigencias del perfil descriptivo de la especialidad deportiva.
- Al ser cargas globales, se precisa de mas tiempo de recuperación entre tareas, o se corre el riesgo de desvirtuar el objetivo prioritario de las mismas.
- Dificultad para poder individualizar el nivel de las cargas de entrenamiento.
- Es necesario emplear mas tiempo en diseñar tareas globales de entrenamiento que en el diseño de tareas analíticas.
- Cuando se tiene escasa experiencia en la aplicación del Modelo, se tienen dificultades para precisar los niveles de progresión en la exigencia de las tareas.
- En niveles de rendimiento alto, se hace preciso recurrir al rescate de ciertas estrategias analíticas para perfeccionar diferentes habilidades y cualidades.

4. CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS ACERCA DEL MODELO INTEGRADO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS DEPORTES COLECTIVOS

Utilizando el modelo curricular y sus elementos estructurales (objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación), vamos a realizar algunas reflexiones y consideraciones didácticas que a medida que las experiencias en este manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje (Modelo Integrado aplicado a los deportes colectivos) van concretándose en posibles modificaciones y aseveraciones de la aplicación en la practica.

4.1. Acerca de los Objetivos

En un modelo constructivista como el propuesto, se entienden como las intenciones que guían y orientan la programación y el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, determinando la selección y secuenciación de los contenidos, así como la metodología que pretendemos llevar a cabo.

Los objetivos en iniciación deportiva habría que entenderlos mas que como estados terminales a conseguir, como metas que guían el proceso, constituyendo un marco de referencia para decidir las posibles direcciones a seguir durante su transcurso y desempeñando un papel fundamental como referencia para revisarlo y modificarlo.

Como objetivo general, en el que la mayoría de los docentes estamos de acuerdo, podría enunciarse como sigue:

Conseguir la plena autonomía de los alumnos participantes en el proceso, en la planificación, valoración y ejecución de las actividades físicas y deportivas, para que estas lleguen a formar parte de un estilo de vida saludable, como la manera más adecuada de ocupación y disfrute activo en su tiempo de ocio presente y futuro. (Torres, 2000:51 y ss.)

Tomando como base el objetivo general anterior, le expusimos al Grupo de Investigación HUM-727 "Investigación y desarrollo curricular", que concretasen el objetivo anterior en objetivos mas didácticos, utilizamos la metodología de trabajo de Buzz-sesión, con las modificaciones de Torres (1998).

Las respuestas a nivel general, y en un segundo nivel de concreción, los participantes en la propuesta consideraron que la práctica deportiva siguiendo el Modelo Integrado contribuye en los alumnos y alumnas a conseguir:

- Aceptar de manera voluntaria las reglas del juego relacionadas con la concepción, objetivos, características de los respectivos deportes.
- Desarrollar la capacidad de movimiento a través de las habilidades y destrezas que hacen posible la práctica físico-técnico-táctica-psíquica de cada deporte.

- Estimular la superación y valoración de sí mismo ante las adversidades de la vida cotidiana, deportiva o no.
- Favorecer valores tales como la socialización, la cooperación, la emancipación y la autonomía.
- Favorecer la detección y selección de talentos deportivos precoces.
- Habituarse a mantener relaciones sociales de tipo cooperación-competición con compañeros y eventuales adversarios con todo lo que lleva consigo de respeto mutuo, control de impulsos, buena predisposición y práctica del juego limpio.
- Perfeccionar y progresar en la ejecución de habilidades, una vez adquiridas para tener una buena disposición para el rendimiento deportivo.
- Propiciar un marco de salud dinámica como un indicador acertado de calidad de vida.
- Valorar diferentes comportamientos que se manifiestan en la práctica deportiva y tomar postura crítica ante determinados fenómenos anómalos de la misma.

4.2. Acerca de los Contenidos

4.2.1. La Integración de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

Lo que en la actualidad se entiende por contenidos, desborda ampliamente el marco de lo que, tradicionalmente, se ha entendido por los mismos. Hoy se destaca la necesidad de integrar, como contenidos de pleno derecho, el conjunto de procedimientos a partir de los cuales se construye el conocimiento, y, asimismo, el sistema de actitudes, valores y normas que rigen el proceso de elaboración de la ciencia y la vida en sociedad.

Estas nuevas tendencias en el aprendizaje también han sido asumidas por la enseñanza deportiva, como un aprendizaje más que es. De tal manera que hoy a cualquier profesor, entrenador o investigador deportivo no le es extraño conceptos actuales tales como la globalización, la unidad funcional o el principio de la totalidad. El movimiento facilita el aprendizaje conceptual, y mediante el lenguaje se pueden aprender mejor tareas motrices, pero hay que incidir en que la vinculación del alumno con el entorno es global, es decir, se comporta, aprende y vive como una unidad funcional.

«Por otra parte, esta coherencia pone de manifiesto la estrecha relación que debe existir entre las distintas capacidades que los objetivos pretenden desarrollar, y los contenidos concretos que se van a utilizar para tal fin. De ese modo, los contenidos dejan de ser fin en sí mismo y se convierten en medios para conseguir los objetivos propuestos». (CEJA, 1998)

Tradicionalmente las personas que hemos “enseñado movimientos” lo hemos hecho desde la perspectiva procedimental, incluyendo en nuestro currículum oculto

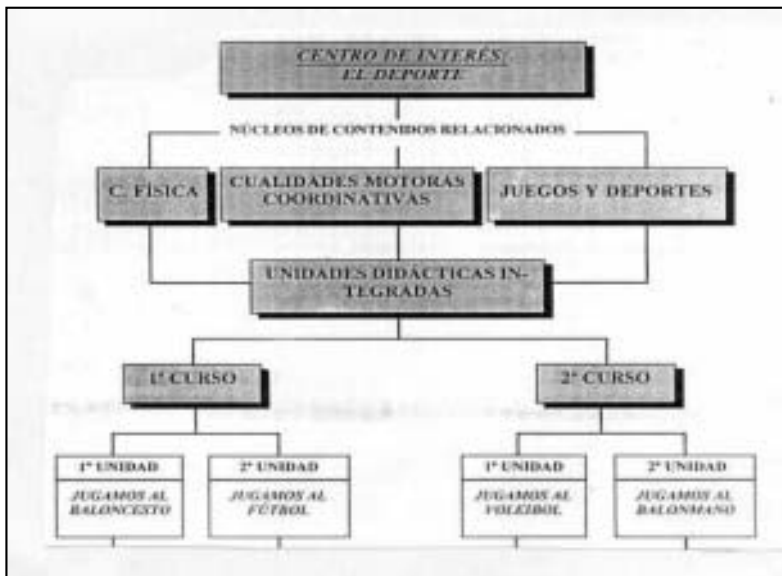
los contenidos actitudinales, olvidándonos muchas veces de los conceptos, tan importantes para entender ese principio de globalidad. Hoy consideramos que es interesante que los alumnos construyan sus propios conceptos a través de los procedimientos, de tal forma que los aprendizajes sean vivenciados, que den respuestas a los interrogantes del ¿que hacer? y ¿para qué hacer? las actividades físicas.

4.2.2. *Secuenciación y Organización de los Contenidos en los diferentes Tiempos Pedagógicos*

A la hora de secuenciar las actividades de enseñanza-aprendizaje, se tendrá en cuenta algunas características sobre las mismas:

- Que propicien que el alumno y la alumna puedan tener un papel activo: planificando, investigando, observando, realizando...
- Que las actividades permitan que los alumnos y las alumnas puedan tomar decisiones respecto al planteamiento y desarrollo de las mismas y poder extraer consecuencias de su elección.
- Que su puesta en práctica favorezca la investigación-acción, sobre la aplicación de determinados procesos motores.
- Que puedan ser realizadas por alumnos y alumnas de diversas capacidades, con intereses y motivaciones diferentes.

En el Primer Tiempo Pedagógico, el elemento estructural que elegiremos será la Unidad Didáctica abierta o Globalizada. Pretende ser el vínculo de unión con el resto de los contenidos, en aras de intentar mantener el respeto a la idea de «globalización». (González, Rivera y Torres, 1996:268 ss)



De los Elementos estructurales de la unidad será el Centro de interés deportes colectivos, el eje en torno al cual girarán el resto de los contenidos para posteriormente proceder a la construcción de los elementos básicos de la Unidad: objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación, etc... a trabajar.

Unidades Didácticas de entre 16-20 sesiones dirigidas a la iniciación deportiva, en la incluyamos aprendizajes motrices, si la practica es adecuada y cumple diversos requisitos metodológicos, ya produce aprendizaje significativo (Viciano, 1998, Ramírez, 2000, Flaviano Lorenzo, 2002).

En el Segundo Tiempo Pedagógico, obviamente, al poder disponer de mas tiempo de practica (80-130 sesiones anuales, tomando como referencia la frecuencia de 3 a 5 sesiones semanales), y si ésta es adecuada las tasas de aprendizaje serán muy superiores.

En otros tiempos pedagógicos mas dirigidos al mundo de la enseñanza deportiva extraescolar para competición emplearemos los modelos de organización de ciclos grandes (macrociclos), ciclos intermedios (mesociclos) y ciclos pequeños (microciclos).

4.3. Sobre las Orientaciones Metodológicas

Las Orientaciones Metodológicas, no pueden establecerse como técnicas de intervención de forma ideal, dado que la realidad en la que intervenimos no es uniforme, y por tanto, la actuación pedagógica no puede tener una estructura rígida y de resultados inequívocos.

Las orientaciones hay que entenderlas en un sentido de búsqueda de estrategias adecuadas, de líneas metodológicas que puestas en practica bajo unas determinadas condiciones humanas, ambientales y materiales, logren unos resultados acordes con los planteamientos de base que estamos indicando.

4.3.1. Sobre el Análisis estructural de los juegos deportivos y sus perfiles descriptivos

Los elementos estructurales que reconocemos en los juegos deportivos de cooperación-oposición son: espacio, tiempo, compañeros, adversarios y móvil. Coincidimos con Navarro y Jiménez (1998:9) en no considerar las reglas como elemento estructural, ya que estas “*constituyen un código que establece las relaciones entre los elementos estructurales y definen el límite de las acciones; las reglas pertenecen a la esfera de la cultura, son de otra esfera sistémica más excéntrica que los elementos sistémicos constitutivos de estos juegos deportivos colectivos*”.

El perfil descriptivo del juego debe partir como primer elemento del objetivo del juego deportivo., enunciado de forma clara y precisa. Por ejemplo si queremos definir el objetivo del deporte voleibol, diremos que pretende “*conseguir que el balón caiga en el espacio que conforma el campo contrario y no lo haga en el nuestro*” (Torres, 1996 b:40). A partir de ahí tratemos de describir como son:

PERFIL DESCRIPTIVO DEL VOLEIBOL COMO ACTIVIDAD DEPORTIVA
<ul style="list-style-type: none"> - Juego Deportivo de Cooperación y de oposición. - Espacio determinado de 9x9 metros. Cada jugador le corresponde una superficie de 13.5 mts. - Móvil entre 230-250 gramos. - Red situada a una altura entre el 92% y el 93% de los alcances verticales de la media de la población. (221 varones y 206 mujeres). - Actividad física acíclica. <ul style="list-style-type: none"> . Diferenciación de acciones realizadas en el juego de la red. . Tres golpes por equipo como máximo en cada campo. . Diferenciación de acciones realizadas en segunda línea. . Tiempos de duración de la actividad muy variable. . Intensidad de las acciones muy variables. . Numerosas paradas del juego. - Actividad física de duración prolongada y no determinada. <ul style="list-style-type: none"> . Duración media de una jugada: 5-10 segundos . Duración media de un set : 15-20 minutos . Duración media de un partido: 1 a 2 horas - Máxima aceleración de acciones y situaciones. <ul style="list-style-type: none"> . El balón se desplaza entre 5-30 metros/segundo. . Cambio del rol de atacante a defensor en 2-4 segundos.

Torres, J. (1996 b:40)

4.3.2. Sobre las Estrategias globales de enseñanza

En opinión de Cárdenas (2000:116), la clasificación tradicional entre las actividades globales y analíticas resulta del todo insuficiente cuando, entre un concepto y el otro, existen múltiples categorías intermedias que aún en la actualidad no han sido debidamente establecidas.

Dentro de la estrategia de practica global se definen de forma clásica (Sánchez Bañuelos, 1984; Delgado, 1991), citadas por Torres Luque y Carrasco Páez (1999:908):

- “*Global Pura: trataría de jugar a nivel general. Sería la situación real de juego, atendiendo a la normativa del reglamento.*”

- *Global modificando la situación real: la situación real de juego varía para acercarse a las características concretas de los alumnos/as a los que va dirigido.*
- *Global polarizando la atención: las tareas se realizan de manera global pero se focaliza la atención en un aspecto concreto.”*

Cárdenas y Pintor (1999) en Cárdenas (2000:117) insisten en la necesidad de seguir profundizando para mejorar su propuesta, distinguiendo los siguientes tipos de estrategias a la hora de aplicar las tareas:

- Global genérica.
- Global con normas generales.
- Global con normas específicas.
- Analítica en condiciones táctica.
- Analítica en forma de juego.
- Analítica pura.
- Analítica con orientación específica colectiva.
- Analítica con orientación específica individual.

En el punto 4.3.6 se reflexiona sobre el rescate de determinadas estrategias analíticas para su utilización en la corrección de errores o en el progreso de determinadas cualidades físicas.

4.3.3. Sobre la Información Inicial

Las palabras tienen poco significado para los principiantes en destrezas motrices. La necesidad de la verbalización por parte del profesor, aumenta proporcionalmente con el aumento de la experiencia del alumno en la ejecución de la destreza. Un adulto puede necesitar dirección oral: el profesor puede hacer bien en no interferir hasta que se hagan las consabidas preguntas o hasta que se considere que la interrupción es absolutamente necesaria.

Con respecto a la instrucción verbal en sí misma, se debe distinguir entre:

- Indicaciones sobre como se realiza la tarea.
- Explicaciones sobre el motivo que se tiene en cuenta para realizarla de una determinada manera.
- Verbalizaciones que tengan por objeto atraer la atención.
- Verbalizaciones que se utilizan para motivar.

El medio visual fundamental es la demostración, que puede ser válida para todos los niveles de habilidad con tal de que sea buena. La afirmación clásica de que *“el principiante necesita tener una idea clara del conjunto de la habilidad que pretende aprender, y la mejor forma de lograrlo es viendo a un experto en acción”* no se cumple en todos los casos y a veces la explicación y demostración no son significativas para el que aprende. En estos casos el profesor/entrenador debe pro-

mover hacia la acción, priorizando la actividad del alumno. Tratará de ayudar a modificar los esquemas previos que posee el principiante, tratando entonces de que se haga una idea global de los patrones motores necesarios y de las circunstancias en que son apropiados los diferentes movimientos.

En la dirección apuntada anteriormente Zubiaur (1995:26), considera que también es beneficioso el observar la demostración de un modelo que está aprendiendo, involucrándose incluso en técnicas de observación de los errores. Los errores pueden ser considerados como respuestas adaptativas en evolución.

4.3.4. *Sobre los Procesos Neurofisiológicos Centrales*

La *atención selectiva* es el proceso mediante el cual el alumno selecciona de entre las fuentes de información disponibles aquellas que deben ser atendidas para conseguir el logro de los objetivos de las tareas motrices a realizar. Ya en 1976, Welford consideraba que “*sólo se puede atender a una cosa en cada momento*”. Es decir, la información se procesa de manera secuencial.

En los que comienzan debemos dirigir la atención hacia el estímulo correcto en el momento oportuno, en particular las tareas de regulación externa. En los avanzados podemos dirigir su atención a más de un estímulo, siempre y cuando el nivel de destreza alcanzado en la ejecución de las acciones, se pueda realizar de manera no consecutiva.

Es de suma importancia la *anticipación* a las acciones en determinadas actividades de regulación externa. Es necesario que nuestros alumnos aprendan cómo, cuando y en que anticiparse.

Se trata o bien de enseñar que descubran cuales de los estímulos presentes son relevantes. Para anticipar una respuesta. El proceso de anticipación mejora el tiempo de respuesta del estímulo.

Durante una acción específica, la *capacidad de concentración en un objeto* o en una idea concreta no sólo acrecienta la atención, sino que ayuda a bloquear ideas innecesarias.

4.3.5. *Sobre el Conocimiento de los Resultados*

Posteriormente a la realización de los movimientos, se activan diversos órganos sensitivos que proporcionan al alumno una información potencial. La retroalimentación producida por la respuesta es la información proporcionada al aprendiz como resultado de su ejecución. En muchas ocasiones les llega al interesado suficiente información procedente de su respuesta para que la pueda evaluar y aplicar a las situaciones de aprendizaje. Pero en otras ocasiones, bien por la dificultad de la tarea o por inexperiencia del alumno está información no cumple adecuadamente su función, por lo que se precisa de otro tipo de información suplementaria. Es decir, se precisan unos feedback diversificados.

En nuestro modelo, distinguimos:

- El feedback proporcionado por la respuesta (conocimiento de la ejecución).
- El feedback propio del alumno.
- El feedback suplementario (proporcionado por quien enseña).

En función de esta información complementaria, solamente y por si mismo el alumno tiene la posibilidad de seguir ajustando sus respuestas motrices de una manera progresiva en relación a la referencia elegida, es decir, de progresar en su aprendizaje. No debemos olvidar que uno de los objetivos de la educación deportiva es conseguir la plena autonomía de los alumnos, para que poco a poco la dependencia del profesor vaya disminuyendo.

El feedback suplementario o conocimiento de los resultados proporcionado por quien enseña, viene a cumplir una misión fundamental, cual es la adecuación de los factores de enseñanza-aprendizaje a cada alumno, lo que realizará teniendo en cuenta una serie de factores y circunstancias que afectan a las posibles alternativas que utilizará para que la información que proporcione, ayude a mejorar las futuras actuaciones de sus alumnos.

Como experiencia personal, considero que las pautas a tener en cuenta a la hora de utilizar mejor la información suplementaria, los feedback que proporcionemos sobre todo en la iniciación deportiva, deberían ser:

- **Concurrente-Terminal** (relativo a cuando aportar la información), durante la ejecución en los primeros momentos del aprendizaje y posteriormente justo al finalizar la ejecución.
- **Visual-auditivo-verbal**. Visual siempre y cuando el profesor domine la ejecución de las habilidades, lo que suele ser bueno al principio del proceso y poco a poco ir avanzando hacia la información auditivo-verbal al alumno.
- **Prescriptivo-Afectivo-Interrogativo**, hace referencia a la intención que tenemos a la hora de proporcionar esta información adicional. Se trata de que al evaluar la ejecución de los alumnos, no solamente digamos como ha estado la ejecución, sino que informemos como se puede mejorar o si ellos han sido capaces de detectar dónde han estado los errores. Siempre el componente afectivo aumenta la motivación, motor primario del aprendizaje.

4.3.6. Sobre el uso de ciertas estrategias analíticas

No obstante, antes de continuar, quiero llamar vuestra atención sobre la muy autorizada opinión de Aurelio Ureña (2000:79) sobre un excesivo énfasis en la globalidad e integración, de la que el es un defensor. “*Siendo por supuesto un avance considerable en la calidad de la preparación, creemos conveniente restablecer el valor de las estrategias analíticas para cubrir determinados niveles del entre-*

namiento técnico y/o táctico. Así mismo, debemos considerar la aplicación del entrenamiento integrado de preparación física y técnica con el mismo nivel de prudencia que de entusiasmo y discriminar, de este modo, los momentos y formas adecuadas de aplicación”.

La estrategia utilizada define un entorno más abierto (global) a más cerrado (analítico) de práctica y como consecuencia de ello unas condiciones más o menos complejas para el jugador/alumno. En casos determinados es preciso recurrir a estrategias con claro componente analítico, sobre todo en la corrección de errores en la aplicación de la técnica más idónea para solucionar problemas táctico-estratégicos o en la mejora de determinados aspectos de la condición física (amplitud de movimiento, fuerza rápida, fuerza submáxima, ...).

4.3.7. Sobre los Recursos que ayudan a la reflexión y a la toma de decisiones

a) Cuaderno del alumno

Es un cuaderno, en el que alumno debe explicitar sus propias soluciones; también debe reflejar las conclusiones que aportan el resto de los compañeros y compañeras en la puesta en común y por último su propia reflexión personal sobre lo realizado. De esta forma el cuaderno de campo se convierte en un importante documento de trabajo.

Elaborado y diseñado por el profesor/entrenador y el alumno/jugador, constituye el soporte donde alumnos y profesores van reflejando los resultados del proceso educativo. Su intención es que ambos, alumnado y profesorado, participen conjuntamente en una acción que les incumbe.

Cada alumno posee su cuaderno personal donde van anotando los resultados obtenidos; en algún caso es el mismo quién realiza esta operación, en otros es el profesorado el responsable de esta acción. Ambos son conocedores de los resultados y por tanto se implican de forma directa en el progreso del alumno, así como de su acción docente.

En definitiva, el cuaderno del alumnado, debe ser un documento abierto, susceptible de incorporar nuevas fichas, datos, informaciones, cuadernos integrados de contenidos... que irán completando su forma definitiva e irá acompañando al joven deportista durante los años de práctica.

b) El Vídeo: Un instrumento eficaz para verificar información y conservarla

Las grabaciones de las acciones de nuestros alumnos, o nuestras propias acciones como profesores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, tienen enormes ventajas sobre la observación en directo y puntual de una determinada acción o acciones.

El poder parar, ralentizar o acelerar las imágenes, así como el poderlas visionar cuantas veces se precise, se ha convertido en un medio de inestimable valor para los docentes y alumnos, tanto para proporcionar información inicial, como suplementaria.

La visión de sus propias acciones por parte de los alumnos, actúa como un poderoso feedback interno que les motiva y refuerza sus posteriores conductas.

4.3.8. Sobre el papel del profesor

El profesor/a deberá ser un facilitador de los aprendizajes de los alumnos. Aparece por tanto como el elemento clave de la acción educadora, convirtiéndose así en el mediador entre la organización del ambiente escolar y el desarrollo de las capacidades de los alumnos. Esta concepción del profesor como mediador del conocimiento, supone asimismo la organización de la materia en equipo, dentro del departamento de Educación Física en el primer tiempo pedagógico y con otros entrenadores-profesores en las actividades extraescolares, con el intercambio de información y actividades entre el colectivo.

Pero además de “mediador”, el profesor-entrenador supone la pieza mas importante para que todo el proceso funcione. En palabras de Díaz García (2000:8) refiriéndose al entrenador dice *“es un profesional con talento, estudioso y trabajador que, gracias a su equilibrio emocional: relajado, aunque con nervios y naturalidad, que tras el análisis y la reflexión tiene capacidad de decidir, para comunicar de manera entusiasta los objetivos propuestos, conjugando para ello la prudencia, la racionalidad, la exigencia...”*.

4.3.9. Sobre la transferencia y la progresión de los contenidos de practica

La relación entre los diferentes contenidos, deben tener un claro sentido de transferencia, tomada en sentido general sería, que el aprendizaje de un hábito anterior facilita el aprendizaje de los siguientes.

- **Vertical:** En cuanto que respeta una jerarquización en base al grado de generalidad y complejidad que presentarán para su consecución.
- **Horizontal:** Se mantiene una relación de apoyo y correspondencia entre los conceptos y los procedimientos; orientándose esta relación, hacia el trabajo global de las actitudes.

Los procedimientos deben ser jerarquizados en base a su grado de generalidad y simpleza, para pasar progresivamente a los más específicos y complejos. En la presentación de los conceptos, debemos partir de los más representativos y poco a poco pasar a los específicos. En cuanto a las actitudes, tratar de crear aquellas más determinantes en el comportamiento individual y social.

4.3.10. Favorecer la Motivación durante el transcurso de todo el proceso

La motivación es el estado de incitación hacia una acción, este estado de incitación a la acción, esta perturbación y homeostasis, puede surgir de alguna necesidad interna, orgánica o física. Para un aprendizaje significativo, es necesario y esencial un cierto grado de motivación.

Una de las necesidades del ser humano es la necesidad de explorar y manipular el propio medio, algunas de las necesidades se condicionan y dirigen por medio del aprendizaje hacia motivos derivados o secundarios tales como el orgullo de su propio trabajo o, en el aspecto físico, el impulso para terminar un trabajo una vez iniciado o de perfeccionar una destreza o deporte.

Algunas estrategias que funcionan para favorecer la motivación:

- Progresiones pequeñas.
- Formas lúdicas.
- Actividades nuevas.
- Uso didáctico de la competición.
- Materiales diversos.
- Objetivos alcanzables.
- Retroalimentaciones afectivas, prescriptivas e indagativas.

4.4. Sobre los Criterios de Evaluación

Los criterios de evaluación, deben servir como indicadores de la evolución de los aprendizajes de los alumnos/jugadores, como elementos que ayudan a valorar los desajustes y necesidades detectadas y como referentes para estimar la adecuación de las estrategias de enseñanza puestas en juego.

El conocimiento del grado de consecución de cada criterio de evaluación alcanzado por los alumnos requiere la realización de diferentes «*situaciones o tareas de evaluación sobre el aprendizaje de los contenidos de los núcleos, puesto que la adquisición de una capacidad determinada puede manifestarse de diversas formas y no debe deducirse su carencia a partir de una situación concreta. Ello supone el desarrollo de una serie de procedimientos y de instrumentos de evaluación del aprendizaje adaptados a las características y necesidades de cada área y de cada centro educativo*» (Velázquez Buendía, 1992)

Podíamos preguntarnos ahora ¿Qué criterios de evaluación utilizar?. Habíamos indicado anteriormente, que los objetivos manifiestan las capacidades que deben ser potenciadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y los criterios el nivel evolutivo básico que deberán alcanzar nuestros alumnos en el contexto reflejado en nuestro Proyecto de trabajo.

Mientras los objetivos describen las aptitudes o cualidades inherentes implicadas en la educación integral, los criterios intentan concretar y materializar el momento dónde se localiza la plena consecución del aprendizaje, determinando en que

equipo). Todos entrenan y repiten múltiples estrategias generales, pero algunos de nuestros alumnos son capaces de adaptar continuamente sus acciones a las exigencias cambiantes del entorno.

En este criterio tratamos de comprobar el desarrollo de la capacidad de resolver problemas relativos a la actividad física que realizan, valorando la adecuación entre las habilidades específicas puestas en juego y el objetivo perseguido. Se pretende así constatar como nuestros alumnos van siendo capaces de enfrentarse a situaciones problemáticas que requieran, a fin de lograr un objetivo determinado, la evaluación de las diferentes capacidades que se han de poner en juego, la selección y aplicación de determinadas habilidades específicas adquiridas previamente o la organización estratégica de la ejecución.

Podemos detectar esa capacidad de adaptarse a las características del entorno que provocan su reacción, podemos así mismo apreciar la rapidez con que inicia las acciones mas pertinentes, y prestar atención a sus respuestas relativas a la evolución de técnicas, tácticas y estrategias de los oponentes.

• **Sobre la *Creatividad* en el desarrollo de las actividades físicas**

Dos notas fundamentales caracterizan la creatividad: por una parte lo nuevo y por la otra lo valioso. La creación implica que existe algo que antes no existía, que no es una mera repetición o calco de lo anteriormente hecho sino que se presenta con un aspecto distinto, novedoso, que se sale de lo habitual. Pero además entendemos que lo novedoso debe ser mejor que lo anterior.

Esos dos rasgos de lo nuevo y lo valioso son como los límites ideales, pero no siempre resulta fácil distinguirlos. En la actividad física no importa que el hallazgo estuviese ya como estrategia en la realidad de la practica, lo decisivo es que el alumno lo haya descubierto de nuevo por su propio esfuerzo, con lo cual se ha iniciado el camino de la investigación.

Como rasgos que identifican la consecución o el avance en este criterio, podemos establecer la flexibilidad, la originalidad y la fluidez.

La flexibilidad es lo contrario de la rigidez (eliminación de corsés que aprisionan al alumno en sus ejecuciones estereotipadas). Implica la capacidad para pasar de un elemento a otro, para multiplicar las posibilidades de respuesta, para contemplar otras alternativas en la ejecución.

La originalidad implica la capacidad de aportar algo singular y valioso, algo que se distingue de lo anterior por su brillante novedad.

La fluidez, entendida como productividad caracterizada por la abundancia de las producciones motoras, por la conquista de mas y mejores movimientos.

• **Sobre la *Eficacia* con que se consigue el objetivo de la tarea**

En muchas tareas es posible disponer de un valor, de un índice global y representativo del nivel de aprendizaje, vinculado directamente a aspectos que determinan

«la victoria en la competición», Así, los puntos, goles, tantos, distancia, tiempo invertido... son un buen ejemplo de parámetros fácilmente cuantificables y objetivables.

Este criterio permite evaluar el nivel final, después de un período de practica o de entrenamiento, anotando la puntuación máxima o mínima, el porcentaje de veces que consigue el objetivo, o cualquier otro sistema que permita conocer el grado de eficacia en la consecución del objetivo de la tarea. (Riera, 1989:52)

La eficacia se convierte así, en un buen indicador con que se alcanza el objetivo, pero no de cómo se consigue. Si anotamos sólo los puntos conseguidos con el remate en voleibol, desconocemos como se ha realizado. La comparación de los porcentajes obtenidos a través del indicador de la eficacia no es válido para la comparación entre deportistas, ni entre diferentes partidos jugados. Pero puede ser válido para una comprobación del nivel de la técnica adquirida fuera de la situación real de competición.

• **Sobre la *Estabilidad* con que se mantiene lo aprendido/con que se consigue el objetivo de la tarea**

Implica este criterio un indicador de regularidad, es decir, número de veces que se consigue mantener el nivel de aprendizaje. Un rendimiento o marca excepcional, que se obtiene una vez, no puede compararse con rendimientos que se mantienen siempre de manera constante en niveles de regularidad. Podemos decir, que la estabilidad de la eficacia, es un indicador de aprendizaje.

• **Sobre la *Especificidad* del aprendizaje**

Obliga a que la evaluación se efectúe en idénticas o similares condiciones en las que el alumno deberá conseguir el rendimiento. La evaluación durante el entrenamiento (fuera de la situación de competición real), no siempre permite predecir lo que ocurrirá en la competición. Puede haber aprendido las relaciones adecuadas en condiciones estandar, pero no bajo una presión ambiental en un compromiso deportivo importante, o en condiciones de extrema fatiga.

• **Sobre las *Modificaciones* de los valores y actitudes**

Se trata de evaluar el desarrollo de actitudes que potencien la actividad física grupal como cooperación, tolerancia y respeto a las normas establecidas.

Se pretende así tomar en consideración la progresiva implantación de normas, aceptadas como necesarias para regular la organización y el funcionamiento de una actividad de grupo y en qué medida esa actitud de respeto a las normas aceptadas por todos, es favorecida hacia la aceptación de los demás tal como son, la valoración del esfuerzo de los demás, el respeto y la solidaridad.

Es importante que tengamos en cuenta a la hora de verificar este criterio, si nuestros alumnos han desarrollado una actitud crítica hacia las actividades que implican riesgos para la salud, deterioro medioambiental o practicas inadecuadas de vida en sociedad.

• **Sobre la *Autonomía* en su propio proceso de aprendizaje**

Si hemos sido cuidadosos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a la hora de la toma de decisiones, y hemos dejado que el alumno progresivamente tomase parte en el mismo, diremos que el alumno habrá aprendido no solamente habilidades y destrezas, sino habrá aprendido a aprender. Habrá aprendido a enfrentarse a situaciones nuevas, a encontrar la combinación de movimientos adecuados, a tener confianza en que conseguirán aprender cualquier nueva destreza.

Este deportista que ha aprendido a aprender, es mas independiente del propio enseñante y es capaz de encarar por si mismo futuros aprendizajes. Se trata, en definitiva de comprobar cómo los alumnos van siendo capaces de asumir la iniciativa y responsabilidad en las diferentes facetas de las actividades físicas elegidas, pasando de un alto grado de dependencia del profesor hasta una completa autonomía por parte de los alumnos.

5. ALGUNAS CONCLUSIONES, SIEMPRE PROVISIONALES

Para finalizar esta Ponencia, me gustaría realizar algunas reflexiones en voz alta, que podíamos entenderlas como conclusiones a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Modelo Integrado en deportistas en edades tempranas:

1) Los Modelos Integrados tratan de que todos los elementos que conforman el contenido del deporte, esto es, los elementos técnicos, tácticos, físicos y psicológicos, aparezcan integrados. Esta nueva filosofía trata de contemplar el aprendizaje deportivo desde un punto de vista globalizado, dónde el deporte cobra sentido en el propio contexto de juego, y dónde el alumno es el protagonista de su proceso.

2) Los objetivos de Iniciación Deportiva en deportistas en edades tempranas habría que entenderlos mas que como estados o terminales a conseguir, como metas que guían el proceso, constituyendo un marco de referencia para decidir las posibles direcciones a seguir durante el transcurso del período de formación de nuestros alumnos.

3) El Modelo Integrado de enseñanza deportiva muestra como los componentes deben ser entendidos como complementos que están relacionados entre sí de manera yuxtapuesta, formando un todo global.

4) El entrenamiento siguiendo el Modelo Integrado con niños, debe aprovechar las ocasiones del juego para transmitir la tensión lúdica del aprendizaje, la forma jugada adquiere de esta manera importancia para el desarrollo cognitivo, afectivo y social.

5) En Deporte en edades tempranas tanto las actitudes como los intereses pueden presentar peculiaridades diferentes respecto a otros contenidos, por ello es preciso explorar mediante controles periódicos su desarrollo o estancamiento, o los cambios en las mismas, para poder disponer de esa información cualitativa.

6) La ignorancia respecto al desarrollo infantil, la información defectuosa acerca de la dosificación de las cargas, pero también las ambiciones equívocas, todo ello a menudo perjudica más a los niños y les es poco útil.

7) Si en las edades de formación no se crean unas bases duraderas para una motivación para el aprendizaje y los futuros rendimientos, no se contraerá un compromiso individual y colectivo y los jóvenes abandonarán el deporte porque encontrarán otras actividades más atractivas.

8) Las informaciones, demostraciones y retroalimentaciones suplementarias se tienen que dar de forma que el practicante las pueda relacionar con sus propias sensaciones motrices y con su aún imperfecta imagen del movimiento.

9) La Iniciación deportiva /el entrenamiento con niños y jóvenes debe tener un marcado carácter pedagógico. Los chicos/as deben ser educados en el deporte y a través de sus actividades, hacia la búsqueda de su propia personalidad.

10) El éxito por encima de todo, no justifica el enfoque de algunos entrenadores y padres, que sobrevaloran determinadas cualidades de los niños, llegando a perjudicarlos seriamente. No se tiene en cuenta que el principal enfoque ha de ser la responsabilidad pedagógica.

UNA ÚLTIMA: EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN DEPORTE EDADES TEMPRANAS, NO TENER PRISA, TIENEN TODA UNA VIDA POR DELANTE.

BIBLIOGRAFÍA

- AVILA MORENO, M. y CHIROSA RÍOS, J. (1997): Iniciación a deportes colectivos. El Balonmano, una perspectiva integrada y educativa. *Habilidad Motriz* nº 9, pp. 35-40.
- BLÁZQUEZ, D. (1986): *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona. Editorial Martínez Roca.
- BLAZQUEZ, D. (1990): *Evaluar en Educación Física*. Barcelona. INDE Publicaciones.
- BLAZQUEZ, D. (1997): Modelo de evaluación en el deporte escolar. En *Actas III Jornadas de Intercambio de Experiencias Docentes en Educación Física*. Granada. AMEFA, 173-194.
- BLÁZQUEZ, D. (1999): *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. INDE Publicaciones.
- BOIXADÓS, M. y CRUZ, J. (1995): Evaluación del fairplay en futbolistas jóvenes. *Revista Española de Educación Física y deportes*. Vol. 3, nº 2.13-25.

- BUNKER, D. y TORPHE, R. (1986): *Issues that arise when teaching for understanding*. En Bunker, D. y Thorpe, R. y Almond, L. (Edit.). *Rethinking Games Teaching*. Loughboroug University Press, p.p. 57-59.
- CARDENAS, D.; CONDE, J. L. y otros. (1999): Análisis de los efectos de un entrenamiento perceptivo motor en la mejora de las habilidades motrices visuales durante la primera fase sensible de la etapa de iniciación deportiva. En *Actas I Congreso Internacional de Educación Física. La Educación Física en el siglo XXI*. Jerez de la Frontera. Editorial de Enseñanza. pp. 589-606.
- CÁRDENAS, D. y LÓPEZ LÓPEZ, M. (2000): El aprendizaje de los deportes colectivos a través de los juegos con normas. *Habilidad Motriz* nº 15, pp. 22-29.
- CÁRDENAS, D. (2000): *El entrenamiento integrado de las habilidades visuales en la iniciación deportiva*. Archidona. Ediciones Aljibe.
- CASTEJÓN, F.J. y PÉREZ-LLANTADA, C. (1999): La utilización del conocimiento de los resultados interrogativo en una habilidad deportiva. *Habilidad Motriz* nº 13, pp. 5-8.
- CASTEJÓN, F. J.; AGUADO, R.; RINCÓN, F.; RUIZ, D.; SACRISTÁN, J.; SUAREZ, J. R. y YUSTA, M. (1998): La evaluación de la transferencia en la solución táctica en dos deportes colectivos. En *Actas II Congreso Internacional La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Almería. Instituto Andaluz del Deporte. 338-341.
- CEPERO, M. y ROJAS, F. J. (1997): Un planteamiento de evaluación integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las capacidades deportivas en la asignatura de Educación Física en la LOGSE. En *Actas VII Jornadas LOGSE: evaluación educativa*. Granada. Grupo Editorial Universitario. 367-370.
- CEPERO, M. y ROJAS, F. J. (1997): Intervención didáctica global sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje deportivo en la asignatura de Educación Física en el contexto de la LOGSE. En *Actas VII Jornadas LOGSE: evaluación educativa*. Granada. Grupo Editorial Universitario. 371-375.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (1992): Diseño Curricular Base para Educación Primaria. Anexo de Educación Física. BOJA 56.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (1992): Diseño Curricular Base para Educación Secundaria. Anexo de Educación Física. BOJA 56.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (1994): Diseño Curricular Base para Bachillerato. Anexo de Educación Física. Decreto 126/94.

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (1999): *Documento de Secuenciación y Organización de los contenidos de Educación Física para Bachillerato*. Sevilla.
- CONTE MARÍN, L. (1998): El aprendizaje del voleibol. Bases metodológicas para los deportes colectivos. Actas del IV Congreso Nacional de Facultades de Educación y XV de Escuelas Universitarias de Magisterio. *Publicaciones* 28, 515-526.
- CRUZ FELIU, J. y cols. (2001): ¿Se pierde el “fairplay” y la deportividad en el deporte en edad escolar?. *Apunts Educación Física y Deportes*, nº 64, 6-16.
- DE LA TORRE NAVARRO, E. (1996): *Modelos reflexivos en la enseñanza aprendizaje de los deportes colectivos*. En ROMERO, C.; LINARES, D. y TORRE, E. DE LA (Comps.): *Estrategias metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de la Educación Física escolar*. p.p. 125-136. Universidad de Granada. Promeco.
- DE LA TORRE NAVARRO E. (1998): *Valoración de los aspectos cognitivos del joven deportista*. En CONTRERAS, O y SÁNCHEZ, L. J. (Coords.): *La detección temprana de talentos deportivos*, p.p 19-36. Albacete. Colección Estudios. Universidad de Castilla la Mancha.
- DE LA TORRE NAVARRO, E. (1998): Diseño de tareas reflexivas para la enseñanza y aprendizaje de los deportes de equipo. *Actas del IV Congreso Nacional de Facultades de Educación y XV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. *Publicaciones* 28, 527-536.
- DELGADO NOGUERA, M. A. (1991): Hacia una clarificación conceptual de los términos de la Educación Física y el deporte. *Revista de Educación Física*, 40, 2-10.
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona. INDE Publicaciones.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1997): *La enseñanza de los juegos deportivos: el Modelo Comprensivo*. En *Actas III Jornadas de Intercambio de Experiencias Docentes en Educación Física*. Granada. AMEFA, 195-199.
- DÍAZ GARCÍA, J. (1999): Rol/Funciones y principios del entrenador en los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje y preparación competitiva. *Boletín Técnico de la Federación Andaluza de Voleibol*. Vol. 12, pp. 2-19.
- DÍAZ LUCEA, J. (1996): Una Didáctica de las habilidades y destrezas motrices básicas a partir de la reflexión. *Habilidad Motriz* nº 8, pp. 24-37

- GARCÍA HERRERA, J. A.; FUENTES, J. P. y DAMAS ARROYO, J. S. (1998): La enseñanza comprensiva de los juegos deportivos en Educación Física. Una aplicación al balonmano, voleibol y tenis. *Actas II Congreso Internacional La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Almería. Instituto Andaluz del Deporte. 570-574.
- GÓMEZ-GRANELL y COLL, C. (1994): De que hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 1 221, p.8.
- GÓNZALEZ, M. y TORRES, J. (1994): Comportamiento Motor. *Manual para Maestros Especialistas de Educación Física*. Granada. Rosillo's.
- GONZÁLEZ, M.; RIVERA, E. y TORRES, J. (1996): *Fundamentos de Educación Física para Educación Primaria. Una propuesta didáctica*. Granada. Proyecto Sur.
- GUILLÉM JORGE, A. (1999): La iniciación deportiva basada en las habilidades motrices y en el juego. En *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Huelva. Vol. II. 765-776.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. (1994): *Fundamentos del deporte: análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona. INDE Publicaciones.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F. y col. (1999): De la lógica interna a la lógica didáctica: un estudio de situaciones de enseñanza en un juego deportivo (balonmano). En *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Vol. II. 777-791.
- LÓPEZ JIMÉNEZ, A.; VICENTE DE HARO, J. J.; RUIZ JUAN, F. y GARCÍA LÓPEZ, A. (1998): El método psicomotor inductivo complemento del modelo integrado en el aprendizaje de la técnica en los juegos deportivos. En *Actas II Congreso Internacional La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Almería. Instituto Andaluz del Deporte. 385-389
- LÓPEZ JIMÉNEZ, A.; VICENTE DE HARO, J. J.; RUIZ JUAN, F. y GARCÍA LÓPEZ, A. (1998): La iniciación deportiva en la escuela. Incidencia de diferentes metodologías de enseñanza. En *Actas II Congreso Internacional La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Almería. Instituto Andaluz del Deporte. 389-392.
- LÓPEZ ROS, V. (1999): Iniciación a los deportes colectivos: análisis de una experiencia practica sobre la enseñanza de la colaboración táctica en ataque. En *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Vol. II. 808-822.
- LORENZO CAMINERO, F. (2002): *Diseño y estudio científico para la validación de un test motor original que mida la coordinación motriz en alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.

- MARTÍNEZ, M. y BUXARRAIS, M. R. (2001): Los valores de la Educación Física y el deporte en edad escolar. En *Rev. Aula*, nº 91, 6-9.
- MEDINA LÓPEZ, M. F. y MEDINA LÓPEZ, J. (1998): Utilización de los criterios de evaluación en el aula de Educación Física. En *Actas VII Jornadas LOGSE: evaluación educativa*. Granada. Editorial Universitaria. 351-355.
- MENDEZ GIMÉNEZ, A. (2000): Análisis comparativo de técnicas de enseñanza en la iniciación al “floorball” patines. *Apunts* nº 59, 68-79.
- MORCILLO, J. A.; VILLALOBOS, J. D. y JIMÉNEZ ARMIÑANA, M. J. (1997): Propuesta de evaluación basada en la observación de situaciones globales en deportes de equipo. En *Actas III Jornadas de Intercambio de Experiencias docentes en Educación Física*. Granada. AMEFA, 35-40.
- MORENO ARROYO, P. (1997): ¿Cómo hacer que los alumnos/as participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los deportes?. En *Actas III Jornadas de Intercambio de Experiencias docentes en Educación Física*. Granada. AMEFA, 23-26.
- NAVARRO ADELANTADO, V. y JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F. (1998): Justificación de un modelo estructural funcional para el estudio del comportamiento estratégico en los juegos y deportes. *Actas del IV Congreso Nacional de Facultades de Educación y XV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Publicaciones 28, 651-664.
- RIERA, J. (1989): *Aprendizaje de la técnica y táctica deportivas*. Barcelona INDE Publicaciones.
- RUIZ PÉREZ, L. M. (1995): *Competencia motriz*. Madrid. Gymnos.
- RUIZ PÉREZ, L. M. (1998): *Valoración de los elementos motores del joven deportista: mitos y realidades*. En CONTRERAS, O y SÁNCHEZ, L. J. (Coords.): *La detección temprana de talentos deportivos*. p.p. 85-96. Albacete. Colección Estudios. Universidad de Castilla la Mancha.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1984): *Bases para una didáctica de la Educación Física*. Madrid. Gymnos.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, R. (1998): La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos: aportaciones a la Educación Física. En *Actas II Congreso Internacional La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Almería. Instituto Andaluz del Deporte. 67-70.
- SANTOS DEL CAMPO, J. A. ; VICIANA RAMÍREZ, J. y DELGADO NOGUERA, M. A. (1996): *Voleibol. La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

- SANTOS DEL CAMPO, J. A. y VICIANA RAMÍREZ, J. (1997): *Etapas de aprendizaje e integración del voleibol*. En Delgado, M. A. (Com.): *Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del entrenador deportivo*. Sevilla. Wanceulen Editorial Deportiva.
- SINGER, R. N. (1986): *El aprendizaje de las habilidades motrices en el deporte*. Barcelona. Editorial Herakles.
- STUFLLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. (1987): *Evaluación sistemática: Guía teórica y practica*. Barcelona. Paidós/MEC.
- TENBRINK, T. D. (1984): *Evaluación, guía didáctica para profesores*. Madrid. Ediciones Narcea.
- TYLER, R. W. (1975): *Specifics Approaches to Curriculum Development*. En GIROUX, H.; PENNA, A. y PINAR, W. *Curriculum and Instruction*. MCutchan. Berkeley.
- TORRES LUQUE, G. y CARRASCO PAEZ, L. (1999): Estrategia en la practica global contra analítica en deportes técnicos. Una propuesta de trabajo con tenis. En *Actas del VI Congreso Nacional de Facultades de Educación y XVII de Escuelas Universitarias de Magisterio Vol. II*, p.p. 907-911. Huelva.
- TORRES, J. (1988): *La Evaluación de la Condición Física*. Cádiz. Edita Federación. Andaluza de Voleibol.
- TORRES J.; RIVERA E.; MORENTE C. y otros. (1990): *La evaluación de la Condición Física como un proceso investigativo*. Granada. Edita Gioconda.
- TORRES, J. y MORENTE, C. (1993): *Manual del Preparador de Minivoley*. FAVB. Cádiz. Edita La Voz.
- TORRES, J. (1996a): *Teoría y practica del entrenamiento deportivo. Consideraciones didácticas*. Granada. Proyecto Sur.
- TORRES, J. (1996b): *Tesis Doctoral Evolución morfológica de un grupo de jugadores de elite en voleibol desde su detección hasta la alta competición. Análisis comparativo con otros grupos de elite*. Universidad de Granada.
- TORRES, J.; RIVERA, E.; MORENO, P. y TORRES, J. A. (1997): ¿Cómo construir pruebas de ejecución para evaluar en deportes de equipo?. En *Actas VII Jornadas LOGSE: Evaluación educativa*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- TORRES, J. y RIVERA, E. (1998): Documento de organización y secuenciación de contenidos en el Bachillerato. *Colección de materiales curriculares para el Bachillerato*, nº 18. Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla.
- TORRES, J. (1998): De la iniciación deportiva genérica a la específica. Una propuesta para voleibol. *Actas del IV Congreso Nacional de Facultades de Educación y XV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Publicaciones 28, 695-708.

- TORRES, J. (1999): *La actividad física para el ocio y el tiempo libre. Una propuesta didáctica*. Granada. Proyecto Sur.
- TORRES, J. (2000): *Proyecto Docente: Educación Física y su Didáctica*. Inédito. Universidad de Granada.
- TORRES, J. (2001): El Modelo Integrado de enseñanza-aprendizaje en voleibol. En *Jornadas Provinciales de Educación Física*. Centro de Profesores. Cádiz. CD.
- UREÑA, A. y otros. (1993): *Manual del Preparador de Voleibol*. Nivel II. Tomo I. Técnica. Cádiz. La Voz.
- UREÑA, A. (1999): El Entrenamiento de la Técnica en jóvenes jugadores de voleibol. *Boletín Técnico de la Federación Andaluza de Voleibol*. Vol. 12, p.p 73-91.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (1992): La evaluación en Educación Física. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 1, 198.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (1997): Aprendizaje autónomo y aprendizaje cooperativo en la iniciación deportiva: una aproximación didáctica basada en la autoevaluación y la coevaluación. *Revista Española de Educación Física y Deportes*. Vol. 4, nº 4, 22-34.
- VICIANA RAMÍREZ, J. (1998): El aprendizaje deportivo en edad escolar, eficacia de un tratamiento global del deporte del voleibol evaluado tradicionalmente. *Habilidad Motriz* nº 11. pp. 36-43.
- ZUBIAUR GONZÁLEZ, M. (1995): Nivel de competencia del modelo y procesos cognitivos en el aprendizaje motor. En *Revista Española de Educación Física*. Vol. 2, nº 3, pp.26-8.